

女子大学生の教育実習にまつわる不安

— 不安軽減を図る心理的介入 —

吉村 麻奈美
高垣 マユミ

1. 問題と目的

教育実習は、教職課程において教師としての力量形成の集大成を成すと考えられている重要なカリキュラムの一つであり、学習指導の力量のみならず、心理的要因にも有効な効果をもたらすという報告がなされてきた(秋光, 2011; 春原, 2007; 春原, 2008; 春原, 2010, 今林・川畑・白尾, 2004; 三島・安立・森, 2010 など)。その一方で、教育実習の心理面要因に負の影響をもたらすことも報告されている。特に多いものは不安についての研究であり、「教育実習不安」と名づけられた不安感が1990年代から扱われるようになった。その構造をみるもの、要因を探るもの、不安の増減のプロセスを追うもの、不安と絡めた事前指導のあり方について探るものなど、多様な研究が進められてきている(西松, 2008; 大野木・宮川, 1996; 善明・南本, 2004 など)。

多様な学生の存在する大学の教職課程において、教育実習に赴く学生たちに対し、事前にどのような学びを提供することがより効果的なのだろうか。また、教育実習後に自信を無くしてしまった学生たちに対して、大学としてどのような支援を行うことがより適切なのだろうか。今後、よりストレスが増加し、よりコミュニケーション能力が求められていく可能性が高い教員職を目指す学生たちに対し、さらなる充実した教育プログラムを提供することは急務であると思われる。

じっさいに、本学における教育実習後に行う「教育実践演習」の講義のなかで、学生たちが教育実習で記入した教育実習記録の文面からは、学生た

ちが実習の場でさまざまな課題に直面しては解決に努力した姿が浮かび上がり、「学習指導」と並んで、「生徒指導」、「生徒とのコミュニケーション」の記述量が多く、学生の多くが、指導内容とコミュニケーションを教育実習の重大な課題として捉えていることが示唆された。

そこで、学生たちが教育実習をより円滑かつ効果的に実施でき、大学として支援ができるようになるために、教育実習を経験する個々の学生の抱える課題はどのようなものなのか、さらには、こうした課題は教育実習前後でどのように変化するのか、という問題意識のもと、継続的に関連研究を進めてきた。

高垣・吉村(2015)は、現状を具体的に把握するための調査・分析を実施した。上述したような教育実習に関わる先行研究には、量的データを扱ったものが比較的多い中、本調査では、質問紙調査のほか、自由記述および半構造化インタビューを併用することで、より丁寧に教育実習の前後における認知および心理の変化とその理由をとらえている。結果、ポジティブな認知や心理状態を増加させる背景として、「経験すること」や「他者との関わり」を支えとしていた様子がうかがえた。なかでも他者との関わりへの言及が特に多い傾向が見られたことから、現場における教師や生徒等との関係性が、教育実習生の認知や心理の変化に大きな影響を与えていることが見出され、教育実習生への心理的介入の有効性およびその方向性を見出した。

次年度の研究(高垣・吉村, 2016)では、ふたたび認知面および心理面の変化についての追試をおこなったうえ、その結果が前年度と同様の傾向を持つことをふまえ、質問紙および自由記述の内容を個別に分析し、実際に心理的介入を実施した。対象は承諾を得られた教育実習生1名であり、不安事項を同定したところ「現場の教員との関係性」が選ばれた。介入後は不安感の低減が報告され、現場における他者とのコミュニケーションについて取り扱うことの有効性は支持された。ただし対象者が1名であったことから、より多くの教育実習生へとこの知見が応用できていくかどうか、検討する段階が必要であると思われた。

上記の流れを受け、吉村・高垣(2017)では、より効果の高い不安低減プログラムを開発するための知見を得ることを目的とし、異なる質問紙と面接法を併用し、教育実習におけるストレス、および関連する不安について、より具体的かつ詳細に検討した。本研究の結果、教育実習ストレス尺度の得点変化についてみたところ、教育実習前後における有意な変化は認められなかった。つまり、教育実習体験を通して、ストレスから受ける強

度は大きくは変わらないことが示唆された。しかし、質的データをみてゆくと、この結果は、かならずしも認識そのものが不変であるという意味ではないことが明らかになった。実習前において既にストレスフルではないこと、あるいは、実習を経たからこそ認識に変化が生じ、それでもなおストレスではあること、すなわちストレスが質的に変化したといえること、に大別された。そのような結果となった理由として、自由記述の結果から、ストレスサーに対する事前の予測がすでにポジティブであるもの、あるいは、ネガティブに認知している場合でも、ポジティブな意味づけも付加していることで両面的な反応となっているものが散見され、これらは教員の仕事が具体的に想像できていることと関連していた。下位尺度別にみると、基本的作業や実習業務については教職課程の授業による教育的効果が認められ、対教員や対実習生については母校であることの安心感が関与していることが推測された。また、「対児童・生徒」の項目における事後のストレスは、実習に行ったことにより生じたもので、実習後も残存していた。これらの結果は、大学の教育プログラムの効果、そして既知である母校での実習ということの双方が事前の不安を低減していることがうかがえる。しかし児童・生徒とのかかわりについては、教育実習のなかでも重要な位置づけであるうえに、実習前の体験的な教育効果に限界がある。そのため、教育実習生たちは不安を抱えたまま教育実習に向かい、そしてプログラムを終えることとなったことが示唆された。

また、不安事項の同定と順序付けをおこなうために実施した半構造化面接の結果からは、配属校に関するもの、生徒との接し方、従事時間の長さ、体調面の不安、教員への気遣い、教員からの扱われ方が抽出されたものの、他者と重複しない、より具体的で明細な回答も多くみられた。つまり、実習後に抱かれる不安はより個別性が高く、このことは、実習後に介入を行う場合には、画一的なものよりも、各人の環境を考慮した個別的な介入がより有効であることを示していると考えられた。

そこで吉村・高垣(2017)の研究結果を踏まえ、本研究では、より効果の高い不安軽減を図る心理的介入を検討することを目的とした。

2. 方法

〈対象者〉高等学校において英語科の教育実習を経験している大学4年生の女性8名(A～H)。

〈質問紙〉教育実習の前後に質問紙調査を実施した。認知面・心理面(平岡, 2012), 教育実習ストレス尺度(坂田ら, 1999), PHRF-SCL(今津ら, 2006)を使用した。また, それぞれの得点変化の理由についての考察を自由記述で求めた。

〈心理的介入〉A～Hの8名に対し, インフォームドコンセントを書面を取り, 教育実習不安に関する心理的介入(約60分×1回)を行った。介入においては, 質問を事前に用意しておく半構造化面接の形式を採った。面接は録音され, 後にトランスクリプトを作成し, 分析対象とした。

質問の構成は以下のとおりであり, より多角的に不安事項を拾えるよう考慮されている。

1. 教職に関して現時点での不安事項。
2. 質問紙のうち, 不安が不変, あるいは上昇している個所について, その理由。
3. 質問紙で拾えていない不安事項, 他のネガティブな感情の確認。
- 4-1. 教員や生徒との対人関係, コミュニケーションはどのような感じだったか?
- 4-2. これらの人との間で起きたことはどの程度自分の精神状態に影響したか?
5. ほか, 教育実習や教師について何か気になること。
6. もし, このような心理的介入を授業の一環でおこなうとするならば, 教育実習の「前」「後」「前後両方」のどれが適切と思うか? その理由は?
7. 教職のプログラムについて, メンタルヘルスの観点から改善を希望すること。

うち, 質問2については, 対象者の質問紙の結果を参照し個別に構成した。

3. 結果

3-1. 個別介入

基本的介入のプロセスについて以下に記述する。質問1～5について、話の流れによって適宜入れ替えながら質問を行った。うち、質問2については肯定的項目のうち得点上昇がみられなかったもの、否定的項目のうち得点減少が見られなかったものについて確認と質問を行った。それらの回答の中から最も不安な事項を協同で特定し、その事項に関する不安の低減を図った。8名に対する介入の、やりとりの抜粋を以下に示す。

【Aさんへの介入】

最も不安な事項を協同で特定したところ、「現場の教員との関係性」が選ばれた。

介入者：「『特性不安』のところ、「先生と接するときはどうしても緊張はしてしまう」と書かれていますね。」

A：「どこまで話していいんだろう」という気持ちは、三週間ずっとありました。」

介入者「『信頼できる』の自由記述で、「指導教員にどこまで頼っていいのかわからなかったが助けてもらえた」とありますが、「どこまで頼っていいのかわからない」と思われたことは、今はどういう風に感じていますか？」

A：「『頼りにくさ』はもともとあって、最近気づいたんです。指導教員は褒めてくれましたが、ポジティブなことしか言わなかった。「よく考えたね。でも、〇〇でしょうね。」と言われてしまうと、頼りにくかったです。実習生間のいじめもあったのですが、それも言えなかった。

(介入者「それは指導教員との関係性も影響すると思いますか？」) だと思います。」

次に「現場の教員との関係性」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「最終の授業をACT教員との協同で行うように一週間前に言われた／授業はうまくできなかった」が出来事として、「不安感」「疑問」「不信心」「怒り」が感情として挙げられ、主観的不安得点は70点であった。出来事に付随する思考として、「打ち合わせが不十分」「(授業は)できていない」「(指導教員か

ら)嫌われているのでは？」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。すると「(授業ができないのではなく)できると思ったから提案してくれたのかもしれない」, 「(指導教員は自分を)成長させてくれようとしたのかもしれない」という肯定的認知を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Aさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的不安得点は40点に減少し、新たに「もうちょっと教えてくださいと言えたかもしれない」「次は頑張って(指導教員と)話をしよう」という気持ちが生じたことが報告された。

【Bさんへの介入】

Bさんの質問紙結果は、事前事後に悪化するような項目が全くないものであった。したがって、まずはじめに大まかに不安事項について聞き、質問紙のうち得点変化のないものや、自由記述の記載で気になる点について介入者が尋ねるという構成とした。最終的に最も不安な事項を協同で特定したところ、「教員に向いているのかわからない」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

介入者:「現時点での教職に関しての不安事項は、どんなことがありますか。」

B:「教育実習の後、塾の講師をやる中で、自分が向いてるのか分からなくなってきて…。一般企業に一度行って、また(教職に)戻ろうかなと思っているのですが。」

介入者:「向いているか分からなくなってきたという経緯をもうちょっと具体的に聞いてもいいですか。」

B:「教師をやるにあたって上から言わなきゃいけないこともあるんですけど、それが苦手だなと思ってしまって。自分が若いこともあれば、強制するのが好きじゃないというか。何か言うにしても、なめられている感じというのもあって。」

介入者:「質問紙結果を拝見すると、殆ど良い方向に変わっていますね。あえてピックアップすると、「実習録」のところがストレスになっている。」

B:「たぶん今書けと言われてたら、ストレスにならないと思います。」

介入者:「進め方がわからないことがあった、というところもどちらともいえない、になっていますね。」

B:「これは、担当の先生が緩くて。ただ、もともと知っていた先生で、緩

いのはわかっていて。自分で計画を立てるしかなかった。だからそれなりに消化してやっていました。」

介入者：「すると、教師に向いているのかわからなくなったこと、担当の教員が緩かったことなど、ストレスや不安としてはあるようですが、そのうち不安事項を1つに絞るといって、どちらになりますか。」

B：「前者です。」

次に「教員に向いているのかわからない」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「自分が授業をしているときに生徒が喋っていた」が出来事として、「不安」「イライラ」「焦り」が感情として挙げられ、主観的な不安得点はそれぞれ60点、80点、80点であった。出来事に付随する思考として、「その子や周りの成績が下がってしまう」「他の先生方に迷惑を掛けてしまう」「他の先生に怒られるのではないか」等も挙げられ、それらが否定的感情に影響していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。ところがスムーズには代替的思考が出てこなかったため、介入者から異なる思考が難しい場合には、行動的变化を考案する手もあることを助言した。すると「毎日コミュニケーションをして、生徒が相談や話をしやすい環境をつくる」という、合理的な対処法を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Bさんに同様の出来事に対する感情を確認したところ、主観的な不安については「教職に就く不安が少しなくなりました」と減少した旨が、また「教師らしく上から言えない、イコール向いていない、では必ずしもないと思えました」という認知の変化が報告された。

【Cさんへの介入】

Cさんもまた、質問紙得点の悪化が見られなかった。そのため、Bさんと同様の手続きをとり、質問紙については自由記述部分も含めて介入者の気になった点を4点抽出し確認していった。最終的に最も不安な事項を協同で特定したところ、「将来について」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

介入者：「まず、不安に思うことという、どのようなことがありますか。」

C：「母校勤務となり、知っている先生がいるため、やりやすさもあれば大変な部分もあるんだろうと感じています。」

介入者：「Cさんの質問紙の結果を見ると、悪化している事項はありません。

あえて挙げるなら「指導案を作成した」と「実習録を書いた」が、「思わない」から「どちらともいえない」に変化していますね。」

C：「担当の教員が帰る時間までに必死に書いて出す、というのがストレス
 というか、大変でした。」

介入者：「何かをするときにくまうまいのではないかと不安になる」に
 ついては不安が残存しているようですが、仕事と絡めて何か思うことは
 ありますか？」

C：「もともと心配性なところがあるので、裏を読むようなことを考えちゃ
 いそうだなという不安はあります。ただ、教育実習中は対人関係という
 より、その日の課題で不安になっていました。これから一年契約なので、
 その先どうなるかという不安も強いです。」

話し合いを経て、これらのうち最も不安が大きいものは「一年後自分がど
 うなっていくのか」という比較的近い将来への不安であることが特定された。

次にその「将来への不安」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情
 が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、
 「教員採用試験の試験中に将来の自分について（この自治体で良いのか、受
 かるか）など不安が思い浮かんだ」が出来事として、「不安」が感情として挙げ
 られた。主観的な不安得点は80点であった。出来事に付随する思考として、
 「一年後働き口がなかったらどうしよう」も挙げられ、それらが感情に影響
 していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。すると「親や知って
 いる先生などに相談する」、「お金さえあれば一年海外に行って英語を勉強す
 る期間にあてても良い」という新たな対処法や、肯定的な認知を考え出すこ
 とができた。ここまでの認知修正を経、Cさんに同じ出来事に対する感情を
 確認したところ、主観的な不安得点は60点に減少したことが報告された。あ
 わせて、「こうやって冷静に書いてみることで、それをしているときは冷静
 になれる気がします」という感想も報告された。

【Dさんへの介入】

Dさんの質問紙結果からは、不安が残存すると思われる項目が5つ見られ
 た。その他の質問も加えながら最も不安な事項を協同で特定したところ、「技
 術的なこと」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

介入者：「現在、教師という職に対して不安に思っていることとしては、どういふものがありますか？」

D：「働く時間がとても長そうだなと。授業、部活、準備と思ったよりもいろいろありました。」

介入者：「教育実習に行ったことで変化したのですか？」

D：「はい、気持ち悪くなるくらい疲れてしまいました。体力面、技術面の双方での不安を持つようになりました。」

介入者：「質問紙では、ほかに、「校内での言動」についてもストレスがあったようですが。」

D：「普段あまり目上の人と接する機会がないので、礼儀がちゃんとしているかどうか、よくわからなかったためです。挨拶や時間など、すごく気を使いました。実際に教官から細かい指示があったり、挨拶ができてない、と言われるような学校で。」

介入者：「なるほど、Dさんの心配も、環境の影響もあるのですね。「他の実習生から押し付けられた」こともあったようだけど。」

D：「ありました。一人そういう人がいて。距離をとることで何とかまりました。生徒たちとのかかわり方がまだよくわからない、という不安も残っているかもしれません。」

介入者：「では、体力面の不安、技術面の不安、現場の人への礼儀、生徒たちとのかかわり方、など、不安が残っているようですが、このうち今最も不安が強いものを1つ挙げるとすると、どれになりますか。」

D：「技術面か生徒との関係ですね。どちらかという技術面。」

次にその「技術的なこと」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「生徒が答えてくれたのに、違うと否定してしまった」が出来事として、「不安」「混乱」「申し訳ない」が感情として挙げられ、主観的な不安得点はすべて50点であった。出来事に付随する思考として、「当たっている答えを言ってくれたのに否定してしまって後悔」「生徒のやる気が下がらないかな？」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

次に、これらの認知に対し、代替的思考もしくは合理的反応を生み出せるよう、協同で検討した。すると「調べなおして後で修正する」、「ALTの先生に相談する」という合理的な対処行動を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Dさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的

不安が減少したことが報告された。また、この認知修正の過程において、他の不安要素についても話題として上がり、慣れや時間の経過といった要素によってもDさんの中で不安が解消する場合があるという気付きを得、それらも含めて介入後は「やっていただいた前と後ですごく違う。(他の教職志望者にも)ぜひやってもらいたいと思う。」という感想も報告された。

【Eさんへの介入】

Eさんの質問紙結果からは、不安が残存すると思われる項目が5つみられた。他の事項も合わせ、最も不安な事項を協同で特定したところ、「特定の生徒とのかかわり」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

E:「自分が生徒に影響を与える側になるんだ、という不安が大きい。」ということが最初に語られ、続いて、

介入者:「質問紙の結果をみると、実習録を書いた、もストレスフルだったようですね。」

E:「形式張ったものを書くことは辛かったです。ただ、今後教員になり、自分用のメモを書くのであれば、こんな風にストレスにはならなさそう。」

介入者:「『体調』のところも下がっていないようですが。」

E:「体力的にきつかった。すごくそれがあって、非常勤の方がいいかなと思うことがあります。生徒とかかわる時間が割と少なかったことも、不安につながります。接し方に気を使わなければならない生徒もいた。今でも大丈夫かなと思う。結局どう対応したらいいのかはわからないまま。1週目2週目はちょっとやんちゃな子だなと思っていたくらいだったのが、3週目にある事件が起きて、どうしたらいいんだろうと戸惑い、モヤモヤしました。」

何点が挙げられた残存する不安事項のうち、最も不安が大きいものを協同で特定すると、「特定の生徒とのかかわり」が選ばれ、また、具体的な事件に対しての自分の対応が、今でもよくわからないと思えることが話された。

その「特定の生徒とのかかわり」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「(教育実習中に起きた)事件を思い出す」が出来事として、「不安」が感情として挙げられた。出来事に付随する思考として、「起こった直後にど

のように対応するのがよかったのか」も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。なお、より詳細に事件概要と行動についての会話に時間が割かれたため、Eさんについては主観的不安得点を挙げるプロセスを省略した。「次に似たことが起きた場合、どうしたらよいのか」という点についてEさんが検討したいと申し出たため、介入者とともにその点について時間をかけて話し合った。

介入者：「どうしたらよかったかという答えをここで出すのはものすごく難しいことかもしれませんが、こういう風にできたら少しいいかもしれない、ということ、今思いつかれたりしますか」

E：「もっとおおらかに捉えられたらいいなっていうのはありますね。問題は問題として把握しながらも、そればかり考えちゃうっていうことなく。指導教員の先生は、自分なりの教育哲学を持てるようになれば、ということも仰っていました。それが難しいんですが…」

このように、代替的思考を協同で考案した。すると「次に同じようなことがあったら、少し違う対応をして様子を見てみる」、「相談する」「自分の教育哲学を持つ」という合理的な対処行動、および肯定的な認知を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Eさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的不安は減少したことが報告された。

【Fさんへの介入】

Fさんの質問紙結果において不安が残存されると思われる項目は6つであった。それらも含めて最も不安な事項を協同で特定したところ、「生徒たちになめられないか」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

F：「生徒がちゃんと授業を聞いてくれるかなといったところが今一番不安になってます。なめられる可能性もあるし、実習生だからというので許されないことも出てくると思う。」

介入者：「なるほど。『授業を行った』の不安が下がっていませんでしたね。」

F：「オールイングリッシュの授業をいつかやらなければならない、と思うと、本当に大丈夫なのかと思う。私英語喋るの苦手なんです。授業見学をして、先生たちのレベルの高さを感じて、かなり不安になりました。」

介入者：「『教員の機嫌が悪かったり接し方に気を使うことがあった』も、不

安が残っているようですが。」

F: 「一週間にいっぺんくらいそういう日があった。ですが、距離をとることで大丈夫になりましたし、他の先生にはそのような心配は感じませんでした。」

ほか、肩の凝りや、目の疲れ、人を信じられないことがある、等の質問項目についても確認したうえ、最も不安が残る事項を協同で特定すると、「生徒たちになめられないか」ということ、関連して、「聞いてくれるように、どう授業を楽しくやるか」である、ということだった。

次に「生徒たちになめられないか」をターゲットとし、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「英語の授業」が出来事として、「不安」が感情として挙げられ、主観的な不安得点は70点であった。出来事に付随する思考として、「生徒たちになめられないか」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。すると「自らの授業スキルを上げる」、「教師対生徒の関係性の考え方を変えてみる」という肯定的な認知を考え出すことができた。「関係性の考え方を変えてみる」という点については、「私は自分が教師だから偉いんだという態度をとることが嫌で、生徒と一緒に成長していきたいと考えるほうなので、その考え方を忘れないでいればいいのかなと思えた」と自分自身に対して考察できたことが補足された。ここまでの認知修正を経、Fさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的な不安得点は40点に減少したことが報告された。

【Gさんへの介入】

Gさんの質問紙結果は、不安が残ると推測される項目が12個という、被介入者のなかで最も件数が多いものであった。したがって、全てについて取り扱わず、12個を不安の大きさに応じて並べ替え、上位のものだけを扱うこととした。他の不安事項をふくめ、最も不安な事項を協同で特定したところ、「指導教員とうまくいかなかったこと」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

介入者は、12個の不安要素について並び替えるさいにサポートとなる情報として、Gさんの教育実習先の学校の詳細、Gさんの勤務予定先の詳細、等尋ねていった。Gさんは教育実習先に勤める予定であること、それは希望

通りの進路であることが語られた。その後、現在不安に思うことについて尋ねると、

G:「指導教官の先生とあまりうまくいかなかったというか。その先生と一緒にお仕事するようになったときに、大丈夫かなという気持ちはありますね。怖かったです。」

介入者:「そうなんですね。それと関連するものも含まれるようなのですが、質問紙のうち、不安が残っている項目が10個以上あったので、このうち具体的作業と、教員との関係について分け、これらを不安の高い順に並べ替えてもらえますか。」

すると、具体的作業については一位は指導案作成。教材の作成準備が二位、授業が三位となった。教員との関係については「教員の機嫌が悪いことがあった」が一位、「教員の指示に対し疑問を抱くことがあった」が二位、「教員に失敗や欠点を指摘されたことがあった」が三位となった。それらについて具体的に聞いていくと、具体的作業については、

G:「教職の授業で習ったことをいかして、指導案を作ることはできたのですが、研究授業の時に大幅に変えられてしまった。それで一人で作成することに不安を覚えました。研究授業の時の記憶が大きくて、教材準備もそこに関係していて、教材も先生から指示されたため、自分でやったという感じがしなかった。」

教員との関係については、

G:「私実はおっちょこちょいなところがあって、初日にミスをした。それで指導教員に怒られてしまって、その雰囲気は3週間続いた。ただ、ほかの先生には支えられました。」

といった語りが得られた。次にこの2領域のうち、最も不安が強く残るものを協同で同定したところ、「指導教員とうまくいかなかったこと」が選ばれた。そのことに関連するような、教育実習中に最も否定的感情が高まった具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「指導教員の先生に怒られたこと、理不尽な怒られ方をされたこと」が出来事として、「不

安」「怒り」が感情として挙げられ、主観的な不安得点は60点であった。出来事に付随する思考として、「教官の先生と仕事をするとなったときにどうしよう、うまくいくだろうか」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。すると「私には頼れる先生方がいる」、「とにかく授業の準備を頑張る」「同じ学年じゃなければ距離を置く」という肯定的な認知を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Gさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的な不安得点は50点に減少したことが報告された。このプロセスの中で、ストレス時の対処法についても再確認することができた。

【Hさんへの介入】

Hさんの質問紙結果において不安の残存する項目は2つであった。その他の事項も含め、最も不安な事項を協同で特定したところ、「授業数が多いことの不安」が選ばれた。やりとりの抜粋を以下に示す。

介入者：「現在教職に就くことについて、最も不安に感じるということ、どんなことになるでしょうか。」

H：「内定先での授業数が多いことです。教育実習で持っていたコマ数に比べて多いので、不安です。」

介入者：「なるほど。質問紙を見ると、「授業を行った」と「実習録を書いた」という、授業関連の事柄での不安が残存するようなのですが、もともとこれらのことはストレスフルだったんですね。」

H：「はい、教育実習中は不安でした。授業は、指導教員の方が何でも「いいよ」と仰るので不安になりました。実習録はちゃんとしなきゃ、と自分を追い込んでいました。」

介入者：「実習録は、これから働くうえでは書かなくてもいいものですね？」

H：「はい。なので、今は不安ではないです。」

他、グループワークをしていたらうるさくなってしまったこと、授業のやり方、うるさくなったときにどうすればいいか、等、何点か不安が挙げられたが、全ての事項を挙げたうえで、最も不安に感じる事柄を協同で同定したところ、「コマ数の多さ」が選ばれた。

次に「授業数が多いことの不安」をターゲットとし、このことは実習中で

はなく今後のことであるため、今後のことを想定しながら、最も否定的感情が高まる引き金となるような具体的な出来事、および、そのときの思考を同定した。すると、「週16コマの授業を任せていただいたこと」が出来事として、「不安」が感情として挙げられ、主観的な不安得点は60点であった。出来事に付随する思考として、「期待に応えられなかったらどうしよう」等も挙げられ、それらが感情に影響していることも示された。

これらの認知に対し、代替的思考を協同で考案した。すると「うまく周りの先生方を頼りながら授業の準備をすれば大丈夫」という肯定的な認知を考え出すことができた。ここまでの認知修正を経、Hさんに同じ出来事に対する感情を確認したところ、主観的な不安得点は40点に減少したことが報告された。

3-2. Q6「もし、このような心理的介入を授業の一環でおこなうとするならば、教育実習の「前」「後」「前後両方」のどれが適切と思うか」について
回答について整理すると、「前後両方」「後のみ」「その他」の3種類の希望があった。

「前後両方」は2名おり、その理由としては、

- ・実習前も不安であるため。また、実習後は冷静に振り返ることができるため。
- ・もっと自信を持って実習に行けるようにしてほしいため。

「後のみ」は3名おり、その理由としては、

- ・前は実習に行っていないので意味がない。行ったら教員になりたいからなので、その状態での不安についてやってもいいかもしれない。
- ・あったほうが良い。やってもらおうと全然違うので。

「その他」の意見が1名おり、

- ・採用試験前。実習時の不安と試験の不安双方が重なる時期であるから。教員志望は人数も少ないし疎外感があるため、この時期が望ましい。
- という回答であった。

3-3. Q7「教職のプログラムについて、メンタルヘルスの観点から改善を希望すること」について

- ・生徒への接し方、返し方についてより具体的にどう対処したらいいのかを知ることができたらより安心する。
- ・先生がどういうモチベーションでいたらいいのか、ということについて知

りたかった。

- ・ うつのメカニズムを知ることができたのはよかった。
 - ・ 実際に教師になった人の問題解決、これからなる人の心理状態と対処について。
 - ・ 大学としての対策が少ないので、自力になってしまう。
 - ・ 教職の学生と4年生になってから会えなくなり不安だった。前期に教職の授業があるとよい。
- といった回答が見られた。

4. 考察

4-1. 質問紙結果と不安事項との関連について

8例を概観すると、事前事後の質問紙の結果と、最も不安であると選ばれた事項との関連はさまざまである。

Aさん、Gさん、Eさん、Hさんにおいては、質問紙の結果から想定される不安事項と、本人が最初に述べ、また最終的に特定した不安事項がほぼ一致していた。しかしながら、Bさん、Cさんにおいては、質問紙においてはほぼ事後の不安やストレスが察知できないような結果でありながらも、介入時に仔細に聞いていくことにより、何点かの不安が浮き上がってくるという現象が見られた。さらに、BさんとCさんについては、介入冒頭に「最も不安であること」として本人が挙げたものが最終的に選ばれるものと一致していた。

Fさんは、質問紙から不安が残存すると想定された項目6つのうち1つのみが最終的に選ばれた不安事項と関連していた。不安事項として最初にFさんが挙げたものと最終的に選ばれたものは一致しており、冒頭で語られた内定先の学校に対しての不安とも一致していた。つまり、内定先の学校の風土という、質問紙からだけでは予測がつきにくい要因がFさんの不安と結びついており、質問紙実施時とは異なる、現在の特異な状況の影響を強く受けているといえる。

いっぽう、Dさんは、質問紙結果からは教員や実習生との関係に関する不安の存在が想定されたが、介入時最初に挙げた事項が勤務時間に関するもの、そして最終的に選ばれた不安は生徒とのかかわりであり、不安事項が一致していない。このことは、もともと未整理の状態で不安が存在していたものが、本人が介入時により客観的に考えることにより、不安事項が順序付けられ、

まとまっていった可能性を示す。したがって、Dさんへの本介入は、不安の低減にとどまらない広い介入効果をもたらしたのではないかと想像される。

4-2. 不安事項そのものについて

8名の介入において、最終的に選ばれた不安要素は、「教員との関係」に関するものが2件、「生徒とのかかわり」に関するものが4件、「1年後の自分」に関するものが1件、「コマ数が多いこと」に関するものが1件であった。これまでの介入経験から、生徒や教員といった現場での人間関係が重視されることが想定されていたが、より多様な結果となっている。このことは、先行研究(高垣・吉村ら, 2015)とは異なるが、全ての被介入者において、対人関係にまつわる不安のエピソードは挙げられている。すなわち、対人関係は重視されるものの、各学生の置かれる状況等によっては、必ずしも最上位に来るわけではないことが示された。また、その不安のありようについては、よりきめ細やかな対話によって導き出されうと思われる。

以上のように、8名における心理的介入の結果、全員において不安を生み出す出来事に対する認知の変化を認めることができ、主観的不安が低下したことが報告された。

質問紙を併用することで、不安事項のより客観的かつ丁寧な検討が可能となると考えられる。以上から、質問紙実施とその結果を併用した不安事項同定、認知修正というこの一連の介入は、教育実習不安に対する一定の効果を認めたといえよう。今後は、介入時期等をも考慮しながら、介入プログラムをより洗練させていきたい。

文献

- 秋光恵子 2011 教育実習経験が教師に必要な資質能力に関する自信と教師志望度に及ぼす影響—実地教育Ⅲを履修した学部学生と大学院生の比較— 学校教育学研究, 23, 43-52.
- 春原淑雄 2007 教育学部生の教師効力感に関する研究—尺度の作成と教育実習にともなう変化— 日本教師教育学会年報, 16, 98-108.
- 春原淑雄 2008 教育実習体験が教育学部生の教師効力感に及ぼす影響 学校教育学研究論集, 17, 17-26.
- 春原淑雄 2010 親の要因, 教職志望動機および教師効力感の関連—教員養成課程の新入生を対象として— 学校教育学研究論集, 21, 1-10.

- 平岡清志 2012 教育実習のサイコロジー：教育実習の実証的研究 あいり出版
- 今林俊一・川畑秀明・白尾秀隆 2004 教育実地研究に関する教育心理学的研究(6)―教員養成学部生の教師効力感の変容について― 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 14, 85-99.
- 今津芳恵・村上正人・小林恵・松野俊夫・椎原康史・石原慶子・城佳子・児玉昌久 2006 Public Health Research Foundation ストレスチェックリスト ショートフォームの作成：信頼性・妥当性の検討 身心医学 46 (4), 301-308.
- 三島知剛・安立大輔・森敏昭 2010 教育実習生の実習前後における学習の継続意思の変容―実習前後の教師効力感の変容・実習の自己評価に着目して― 日本教育工学会論文誌, 33, 69-72.
- 西松秀樹 2008 教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究 25, 89-96.
- 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究 44 (4), 454-462.
- 斎藤恵美・神村栄一 2011 コーピングの柔軟性が教育実習生のストレス反応に及ぼす影響 教育心理学研究 24 (1), 34-44.
- 坂田成輝・音山若穂・古屋律 1999 教育実習生のストレスに関する一研究：教育実習ストレス―尺度の開発 教育心理学研究 47 (3), 335-345.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2015 教育実習前後の女子大生の認知と心理の変化―教員養成の質を高めるための現状分析と課題― 津田塾大学紀要, 47, 53-71.
- 高垣マユミ・吉村麻奈美 2016 教育実習前後の女子大生の不安要因とその心理的介入に向けた予備的研究 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 吉村麻奈美・高垣マユミ 2017 女子大生の教育実習にまつわる不安―ストレス―および不安事項の詳細な検討― 津田塾大学紀要, 48, 49-61.
- 善明宣夫・南本長穂 2004 教育実習の研究(Ⅰ)―実習生の不安を中心として― 教職教育研究：教職教育センター紀要 9, 1-10.